

A SZOCIALISTA ESZTÉTIKAI NEVELÉSRŐL

(Vázlat a szocialista esztétikai nevelés néhány alapvető és időszerű problémájáról)

Dr. BERENCZ JÁNOS

Jelen írásunk — mint alcíme is mutatja — csupán vázlat akar lenni abban az értelemben, hogy a szocialista esztétikai nevelés néhány alapvető és időszerű problémáját röviden körvonalazzuk. Ebből következik, hogy nem törekedhetünk valamilyen teljességre, sem részletezésre. Erre egyrészt tanulmányunk korlátozott terjedelme miatt nem vállalkozhatunk, de talán ezúttal azért sincsen részletezésre szükség, mert az esztétikai nevelés részproblémáinak napjainkban egyre növekvő irodalma van.

Igyekszünk elkerülni továbbá a közismert, és a pedagógiai tankönyvekben már tárgyalt anyag ismétlését. Ehelyett inkább a viszonylag kevésbé kidolgozott, időszerű problematikát igyekszünk érzékelteni. Mindez azzal is jár, hogy következő fejtegetéseink nem lesznek „arányosak”, az egyes fejezetek terjedelme nem feltétlenül egyezik majd meg a tárgyalt probléma objektív jelentőségével.

*

**

A következőkben a szocialista esztétikai nevelés legáltalánosabb, alapvető problémáit felvázolva, logikai rendben a következőket igyekszünk vizsgálni:

I. A szocialista esztétikai nevelés fogalma, területei, összefüggései a nevelés többi területével.

II. A szocialista esztétikai nevelés egyes részterületeinek (természeti és társadalmi környezet esztétikai hatásai, művészeti nevelés) rövid jellemzése.

III. A szocialista esztétikai nevelés általános metodikai elvei, problémái.

IV. Esztétikai nevelésünk helyzetére, perspektíváira, a teendőkre vonatkozó — és az előző fejtegetésekből következő — néhány tanulság, javaslat.

I.

Szocialista pedagógiánk általánosan elterjedt felfogásának megfelelően [1] esztétikai nevelésen mindazoknak a nevelő hatásoknak összességét értjük, melyeket a szépség bármely megnyilatkozásából nevelésünk céljainak elérésére gyümölcsöztethetünk. Felbontva az említett rövid, előzetes meghatározást: esztétikai nevelésünk a természeti és társadalmi környezet és a művészetek szépségeinek szocialista nevelésünk céljaira történő felhasználását foglalja magában.

Esztétikai nevelésünknek tehát alapvető és központi fogalma: *a szépség, az esztétikum*. Arra a kérdésre, hogy mi a szépség? — az esztétikai tudomány ad feleletet. Kétségtelen, hogy az esztétikum az esztétika tudományának legalapvetőbb és legbonyolultabb kérdése, melynek kifejtésébe és felvázolásába ehelyütt nem térhetünk ki, minthogy kifejezetten pedagógiai szemszögből foglalkozunk a szépséggel, az esztétikai neveléssel. Csupán utalhatunk ezért a marxista esztétikai művekre, (vö. „A marxista—leninista esztétika alapjai” című mű — megjelent Bp. 1961. Kossuth Kiadó — III. részében „A szép” című fejezete (451—461. lap), melyek a szépség marxista meghatározásának alapvonalait igyekeznek nyújtani.

Megjegyezhetjük, hogy a korszerű marxista esztétikában sok probléma még részletesebb kidolgozásra, feltárára vár. Az eddigi kutatásokból, mint az esztétikum legfontosabb vonásait, a következőket emelhetjük ki:

a) A szépség a dolgokban meglevő, benne rejlő *objektív* tulajdonság, viszonylat, mely az emberekben sajátos kellemes érzelmet, tetszést kelt;

b) A szépség alapján véve *történelmi-társadalmi* meghatározottságú kategória;

c) Vannak a szépségnek és a tetszésnek az egyénhez, a szubjektumhoz kapcsolódó mozzanatai is, azonban az alapvetők az objektív társadalmi-történelmi tényezők; *a szépségben az objektív és szubjektív elemek, tényezők dialektikus egységben, kölcsönhatásban vannak*;

d) A szépség szorosan kapcsolódik az emberi társadalom, a társadalmi osztályok és az egyes egyének *gyakorlati tevékenységéhez és a megismerő funkciókhoz*, valamint a kultúra különböző területeihez;

e) Az esztétikumnak vannak *tartalmi és formai elemei* (pl. egység, harmónia, viszonylagos zártság stb.), és ezek dialektikus egységet alkotnak (tartalom és forma összefüggése, egysége);

f) A marxista esztétika nem önmagában, elszigetelten és passzívan szemléli a szépet, hanem *a társadalom fejlődésével, haladásával összefüggésben*; ezért a valódi szépség összhangban van a társadalom és az egyének fejlődésével, a szocializmus, a kommunizmus felépítésének nagy céljaival. A valódi szépség olyan hatóerőt is jelent, mely az emberek szocialista tudatának és magatartásának fejlesztése, tökéletesedése, sokoldalúvá, harmonikussá válása irányában hat.

*
**

Az esztétikai nevelés fogalmának boncolásával gyakorlatilag azért érdemes foglalkozni, mert az esztétikai nevelés irodalmában nem egyértelmű az „esztétikai nevelés” meghatározása. Vannak pl. a mienknél szűkebb meghatározások. (Pl. ALEXANDER Bernát esztétikai nevelésen a természet és művészet nevelő hatását foglalta össze; KÖRMÖCZI

László a művészet és környezet esztétikáját értette „esztétikai nevelés”-en stb.) A gyakorlatban számos pedagógus az esztétikai nevelést azonosítja a „művészeti nevelés”-sel, és úgy véli, hogy ez lényegében csak az irodalom-, rajz- és énektanárookra tartozik. Ez a felfogás egyrészt az esztétikai nevelés indokolatlan beszűkítéséhez, korlátozásához vezet, — másrészt nem ismeri fel az esztétikai nevelés valódi jelentőségét a szocialista embernevelés egészében.

Viszonylag ritkább — napjainkban és a gyakorló pedagógusoknál kevésbé előforduló — felfogás az esztétikai nevelés fogalmának túlságosan tág értelmezése, amint az pl. René HUBERT könyvében (*Traité de pédagogie générale*, Presses Universitaires, Paris, 1946.) is olvasható [2]; a régebbi pedagógiában olykor esztétikai nevelésen „érzék-szervi” vagy „érzelmi” nevelést is értettek.

*

**

Következő kérdésünk: mi az esztétikai nevelés jelentősége? Mint-hogy az embert körülvevő valóságnak, a természetnek és társadalom-nak, kultúrának egyik meglevő és el nem hanyagolható összetevője a szépség (vagy ennek ellentéte: a rútság), — nyilvánvaló, hogy a sok-oldalú szocialista ember nevelésének az esztétikai nevelés is egyik lényeges tényezője.

A fenti válasz közismert. Talán fel is vetődhet a kérdés: érdemes-e egyáltalán hangsúlyozni az esztétikai nevelés fontosságát?

Véleményünk szerint érdemes, és szükséges is volna az esztétikai nevelés funkciójával, értékével az eddiginél behatóbban foglalkozni azért, mert számos pedagógusnál éppen az iskolareform bizonyos elveinek félreértése, vagy hibás, egyoldalú értelmezése következtében, olyan vélemény alakult ki, mintha napjainkban az esztétikai nevelés másodrangú probléma lenne, mely a természettudományi-technikai művelés, a fizikai munkára nevelés, a gyakorlatiasság mögött csupán szerényebb helyet foglalhat el.

A jelzett félreértés egyik forrása abban is lehet, hogy a reform során — a fokozott korszerűsítés érvényesítése és a túlterhelést okozó magas óraszámok kiküszöbölése következtében — egyes osztályokban a tananyagcsökkentés, valamint az óraszámok csökkentése is bekövetkezett művészeti tárgyak esetében [3]. Az idevágó tényekből azonban nézetünk szerint semmiképpen sem lehet arra következtetni, hogy jelenleg az esztétikai nevelés jelentősége csökkenőben van [4].

Az esztétikai nevelés mai időszerűségével, jelentőségével kapcsolatban megjegyezhetjük még a következőket:

a) Az esztétikai nevelés nem korlátozódhat bizonyos meghatározott tárgyak anyagára, mert a szorosan vett „művészeti tárgyakon” felül bőven vannak lehetőségek az esztétikai nevelésre valamennyi tantárgyban. (Pl. a földrajzban, biológiai tárgyakban — a természeti szépség észrevétele, tudatosítása; gyakorlati foglalkozásokon a munka és a készített munkadarab esztétikai vonásai, elemei stb. [5])

b) Esztétikai nevelésünk szolgálja a *szocialista világnézeti-erkölcsi nevelés* egészét és részfeladatait is; konkréttá és vonzóvá teszi az erkölcsi normákat (eszménykép, példakép), buzdít, lelkesít a helyes viselkedés irányában, elmélyíti az erkölcsi tudatot, csiszolja a magatartásformákat. Ezért kell *pedagógiailag is károsnak minősíteni* a torzító, pesszimista szemléletet árasztó „műalkotások”-at. (Vö. N. Sz. HRUSCSOV: „A szovjet irodalom és művészet kérdései.” Bp. 1963. Kossuth Kiadó, 8—9. oldal.)

c) Elmaradhatatlan tényezője az esztétikai nevelés a testi és politechnikai nevelésnek is.

d) Minthogy a szocialista nevelés területei összefüggő *rendszer* alkotnak, érthető, hogy az esztétikai nevelés szerves összefüggésben, kölcsönhatásban van valamennyi nevelési területtel; ugyanez következik a tanulók személyiségének szerkezetéből, az egyéniség egységességéből is.

Az eddigiekből nyilvánvaló, hogy az esztétikai nevelés szorosan összefügg a szocialista világnézeti neveléssel és a nevelés többi területével. (Értelmi, erkölcsi, politechnikai, testi nevelés.)

További kérdésként felvethetjük: milyen *részfeladatok* valósíthatók meg az említett fő célkitűzéseken belül?

Az esztétikai nevelés legfontosabb részfeladatai közül a következőket emelhetjük ki:

a) Az esztétikum érzelmi-akarat *vonzóerőt* képvisel, örömet ad, érzelmi megalapozottságú serkentőerőt sugároz. Ezért tudjuk felhasználni az erkölcsi tudat, követelmények, erkölcsi érzelmek elmélyítésére, hatásosabbá tételére is.

b) Az esztétikai nevelés sokoldalúan fejlesztheti a gyermek megismerő és cselekvési funkcióit (így pl. az analízátorok finomságát, a megfigyelőképességet, az emlékezetet, képzeletet, intelligenciát, a pozitív akarat *vonásokat* stb.).

c) Fontos tényezője esztétikai nevelésünknek a gyermek esztétikai *átéló és beleérző képességének, elemzőképességének, ízlésének* (esztétikai *ítélőképesség*) alakítása. Ebből adódik, hogy az eredményes esztétikai nevelés felvértezi a tanulókat mindenféle ízléstelenséggel szemben, megalapozott állásponthez juttat el a *giccsel* [6] és a *dekadens ízléssel* kapcsolatban.

Mind a giccs, mind a dekadencia fogalmának tisztázása az esztétika körébe vág, ezért itt e problémára nem térhetünk ki részletesebben. Csupán annyit szükséges itt jelezni, hogy mindkettő elsősorban és alapvetően tartalmi probléma — és csak másodsorban formai kérdés.

Sokat vitáztak arról is, hogy melyik ellen kell inkább harcolni, melyik jelenti a nagyobb veszélyt: a giccs vagy a dekadencia. A giccs, mint felszínes, olcsó hatásadás kivül esik a művészet körén. A dekadens mű viszont egészében a hanyatló társadalmi osztályok hanyatló szemléletét, erkölcsét, pesszimizmusát tükrözi. Nyilvánvaló tehát, hogy világnézeti-erkölcsi tekintetben a dekadens ízléssel telített, dekadens irányban ható mű szemben áll szocialista világnézeti és erkölcsi nevelésünk eszményeivel. Innen származik a formailag-esztétikailag hatásos, fejlett technikájú, dekadens jellegű mű pedagógiai veszélye: olyan szemléletet, erkölcsiséget tesz vonzóvá, mely idegen, sőt ellenséges szocialista nevelésünkkel.

Ha mélyebben vizsgáljuk a giccs és a dekadencia lényegét, nyilvánvaló, hogy a giccs is, a dekadencia is szembenáll szocialista nevelésünk céljaival: a giccs a hamis, felszínes tükrözés és a művésztetlen ábrázolás, kifejezés miatt mind tartalmilag, mind formailag veszélyezteteti esztétikai nevelésünket, egyúttal elsekélyesíti a tanulók gondolkodási képességét, intelligenciáját és erkölcsi ítéletét is. A dekadens hatású mű viszont elsősorban tartalmilag, világnézeti és erkölcsi téren hat rombolólag — és e rombolás annál veszélyesebb, minél vonzóbb, hatásosabb formában történik az ábrázolás, kifejezés.

Az eddigiekből az következik, hogy nem lehet valami „elsőbbiséget”, veszélyességi sorrendet megállapítani a giccs és a dekadencia között — mert mindkettő — más-más területeken, eltérő módon, veszélyezteteti szocialista pedagógiánk célkitűzéseit.

Végül nyomatékosan hangsúlyozni szükséges, hogy a giccs és a dekadencia konkretizálása igen sokoldalú, gondos esztétikai, gyermeklélektani és pedagógiai szempontú vizsgálódást igényel. Amint feltétlenül káros hatású, ha nevelésünkben befolyást engedünk a giccses, egészében dekadens ízlést, érzést sugárzó műveknek, — éppúgy kifogásolható másrészt, ha objektíve nem kellően indokolt alapon kirekesztünk egyes felhasználható, értékes műveket „giccs” és „dekadencia” címén, — mert a minden szempontból objektíven megokolatlan kirekesztés elszegényítheti esztétikai nevelésünket.

*
**

d) Elmaradhatatlan követelmény végül a tanulók *esztétikai alkotóképességének* foglalkoztatása, fejlesztése is. Ezt az iskolareform aktivitásra nevelési célkitűzéséből fakadóan, napjainkban különösen fontos vonásnak, követelménynek kell tekintenünk.

*
**

Mi következik a szocialista nevelés említett fő célkitűzéseiből és részfeladataiból?

Az, hogy az esztétikai nevelés *nélkülözhetetlen*, szükséges helyet tölt be a sokoldalú, harmonikus szocialista nevelés egészében. A valóság, a műalkotások esztétikai vonásainak megértése, átélése, az esztétikai tevékenység kiegészíti és beteljesíti azt a lehetőséget, amelyet a pusztán intellektuális és pusztán gyakorlatias anyag során a nevelő elérhet. Az esztétikai mozzanatok juttatják ugyanis a gyermekeket olyan *örömhöz*, amely szinte kárpótolja őket a tanulás és a gyakorlati tevékenység olykor fáradságos, némelykor egyhangú munkájáért. Az esztétikum — kellő céltudatossággal, rendszerességgel alkalmazva — hasznosan egészíti ki érzelmi hatásokkal az iskolai tananyagot.

*
**

Végül kérdezhetjük:

Az esztétikai nevelésnek melyik területe, részfeladata az alapvető?

Számos tankönyvben inkább a művészeti nevelés gyakorlati jelentősége kerül hangsúlyozásra. Ez bizonyos mértékig érthető is abból, hogy ez a terület a leginkább hozzáférhető, az iskolák tantervi anyagával ez adja a legközvetlenebb kapcsolatot; ez a legtöbb hagyományra, tapasztalatra épülő terület — és az előzők alapján — éppen a művészeti nevelés a legkimunkáltabb is.

Felvetődhet azonban a kérdés: a művészeti nevelés nagyobb hangsúlyozása nem jelent-e bizonyos egyoldalúságot? Nem volna-e indokolt, ha a jövőben az eddiginél nagyobb teret kapna a természeti és társadalmi környezet esztétikai hatásainak felhasználása?

II.

A szocialista esztétikai nevelés egyes területeit, részfunkcióit a következő sorrendben tárgyaljuk: a természeti környezet (A), a társadalmi környezet, közösségi élet (B), a művészetek (C) esztétikai nevelő hatása. Sorra véve e tényezőket:

A) A természeti környezet

esztétikai nevelő hatásaival a pedagógiai tankönyvek többnyire eléggé keveset foglalkoztak [7]. Ez egyrészt egymagában is indokolja, hogy kissé részletesebben foglalkozzunk a kérdéssel; másrészt problémánk jelentőségét az is hangsúlyozza, hogy a természeti szép iránti fogékonyság és tudatosítás bizonyos mértékig feltétele a művészet helyes, teljesebb megértésének is — számos vonatkozásban. (Vö. LAKITS Pál: Középiskolásaink és az irodalom. Bp. 1962. Tankönyvkiadó, 4. o.)

A természeti szépség hangulatilag magával ragadó. Szinte idekívánczozik ennek illusztrálásául egy frappáns részlet HRUSCSOV egy nemrégiben elhangzott kultúrpolitikai beszédéből:

„Szilveszterkor tértem haza Moszkvába a város környékéről. December 31-ét kora reggeltől az erdőben töltöttem. Költői hangulatú nap volt, az orosz tél egyik legszebb napja . . . Nagyon szép volt az erdő azon a napon. Az tette széppé, hogy az egész pelyhes zuzmára borította. Emlékszem, valamikor fiatal koromban olvastam egy elbeszélést az „Ogonyok”-ban. Nem emlékszem már a szerzőjére, de volt benne egy ilyen kifejezés: „kedves, ezüstös árnyékok”. . . . Lehet, hogy az árnyékok nem is voltak ezüstösek . . . A művész előnye abban rejlik, hogy ő maga újra tudja teremteni ezeket a megindító szépségű képeket, ilyen adottsága azonban nem mindenkinek van.” (N. Sz. HRUSCSOV: „A szovjet irodalom és művészet kérdései.” Bp. 1963., Kossuth Kiadó, 34—35. o.)

A természeti szépséggel kapcsolatban többféle esztétikai probléma vetődik fel. Így: miben áll a természeti szépség lényege? milyen viszonyban van a természeti és művészeti szépség? melyik elsődlegesebb, jelentősebb? stb.

Nem térve ki az említett általánosabb természetű esztétikai kérdések boncolgatására, csupán annyit jegyzünk meg, hogy a természeti szépet nem tekinthetjük elszigetelten, „önmagában”: e téren is a történelmi viszonyoknak, a korizlésnek, a társadalomnak alapvető, meghatározó

szerepe van, — de nem felejtkezhetünk meg azokról az egyéni asszociációkról, érzelmi tényezőkről sem, melyet a természeti táj az egyénben kelt, és amely az esztétikai hatás fontos tartozéka. A természeti szép jelentőségével kapcsolatban megjegyezhetjük, hogy az idealista esztéták (Hegel, Cherbuliez, Croce és mások [8]) többnyire lebecsülik a természeti szépet, másodlagosnak, kevésbé értékesnek tartják azt a művészeti szépséghez képest.

Ezzel szemben materialista filozófusok, esztétikusok, mint pl. CSERNISEVSKIJ (Korunk esztétikai fogalmainak kritikai áttekintése című tanulmányában — magyarul: „Válogatott Filozófiai Művei, Bp. Akad. Kiadó, 1952. 200—201. oldal) jelentőségének megfelelően foglalkozott a természeti szépséggel.

Bizonyos mértékig talán az idealista polgári esztétikai hagyományból is érthető, miért foglalkozott a polgári pedagógia viszonylag olyan kevésbé a természet esztétikai nevelő hatásaival.

*
**

Pedagógiai szempontból, a természet esztétikai nevelő hatásait számbavéve, a következő problémáknak van gyakorlati jelentőségük:

a) Miben áll a természeti táj [9] összehatása az emberre?

Tapasztalatból tudjuk, hogy ez lehet különböző mértékben kellemes vagy kellemetlen érzelmi, esztétikai hatású; nem ritkán pedig a természeti táj iránt közömbös marad az ember. Az említett hatások feltételei, okai igen különbözők: a táj egésze nem „önmagában hat”, hanem a táj egészének észlelése által felkeltett emlékezeti, képzeleti asszociációkon és az érzelmi emlékezeten keresztül. Az említett pszichikai mozgاناتokra természetesen erős hatása van a korizlésnek, a társadalmi és osztályizlésnek, a világszemléletnek, az egyéni törekvéseknek, vágyaknak, a hangulatnak stb. Ezért nem lehet általános, merev sémákba foglalni a táj különböző típusainak összehatását az emberre, a tanulókra.

Az említett okok miatt önkényes általánosítás, idealista spekuláció az, amit egyes polgári pszichológusoknál, esztétáknál a táj összehatásairól olvashatunk. Így pl. Albert DAUZAT („Le sentiment de la nature et son expression artistique. Paris, Alcan, 1914. 123—125. oldal) azt feltételezi, hogy minden táj egy-egy lelki alkatnak felel meg: a tengert az álmodozók szeretik, a hegyet az akarát-emberek, az erdőt a félénkek kedvelik, mert ez „az elrejtettség félelmét” csökkenti. Pierre GUASTALLA (Esthétique, Paris, 1925) szintén bizonyos misztifikálással említi a természet által keltett „metafizikai” érzést, a természet eredetiségének átélését és az ehhez fűződő alávetettség érzést.

b) Hogyan hatnak a táj egyes elemei az emberre?

A táj megvilágítottságával és színeivel máig is érvényesen foglalkozott Csernisevskij (fent idézett művében). Megállapította, hogy a rikító színek egymagukban izgató hatásúak, — a kék és zöld szín meg-

nyugtat. Kétségtelen, hogy a táj meleg és hideg színeinek bizonyos harmóniája, kiegyenlítetttsége kellemes esztétikai hatású; egyes színek dominanciája pedig az élesség miatt vagy kellemetlen lehet, vagy monoton, untató hatású.

Fontos mozzanata a tájnak *a vonal, a domborzati elemek*. Érdekes, szinte művészies leírásokat találunk idevonatkozólag még földrajztudósoknál is. Pl. MARKOV szovjet geomorfológus kiemelte, hogy Suessnek az Alpok keletkezéséről szóló művében a hegyek szépségei iránti mély földrajzi érdeklődése mindjárt a könyv elején megragadja az olvasót; KROPATKIN orosz geográfus átlelkedült sorokban ír a kelet-szibériai tájról: „... a Ninan és a Jablonova között, meglepő az egyhangúság. Köröskörül ugyanazok a formátlan, távolba vesző völgyek, nagy tisztásoktól megszakított fenyvesek, mindenütt ugyanazok a hullámos vonalak tárulnak a szem elé...” (Vö. K. K. MARKOV: A geomorfológia alapvető kérdései. Bp. 1952. Akad. Kiadó, 103., 30. l.)

A táj vonalai és színei mellett külön figyelmet érdemelnek az atmoszférikus tényezők is. Finom érzéssel, analízissel szólt Csernisevszkij a levegő párasságáról, a szélről, a felhők alakjáról —, amely tényezők mind jelentősek a természet szépsége, esztétikai hatása szempontjából. Szorosan hozzátartoznak a táj észleléséhez a különféle *hangok* (zörejek, zenei hangok) is.

c) Külön problémaként vetődik fel a táj élőlényeiének, különösen az ember természetátalakító hatásának hatása a táj szépségére.

A polgári esztétikában és pedagógiában gyakran nem értékelték kellően, vagy éppen negatívan értékelték az ember természetátalakító munkájának hatását a táj szépségeire (pl. John RUSKIN és mások).

Nézetünk szerint a szocialista esztétikában és pedagógiában differenciáltan kell ezt a kérdést felvetnünk. Kétségtelen, hogy az emberi munka *dinamikus tényezője* a tájnak. (Vö. MENDÖL Tibor: „Táj és ember.” Magyar Szemle Társaság kiad. Bp. 1932. 11. oldal.) Az emberi munka jól alkalmazkodhat a táj vonalaihoz, színeihez, esztétikailag „odaillő”, sőt a táj harmonikus elemeit kiemelő, egyes hatásait fokozottan hangsúlyozó, értékes tényező lehet. Másrészt el kell viszont ismerünk, hogy bizonyos ormóttan építkezések csökkenthetik a táj egységes panorámáját, az erdőirtás kelthet diszharmonikus hatást stb.

**

Az említett esztétikai és pszichológiai szempontok lényegesek számunkra pedagógiai szempontból, a táj esztétikai nevelőhatásainak kiaknázására. Különösen a következő pedagógiai mozzanatokat emelhetjük ki:

a) A földrajzoktatásban jusson megfelelő hely az egyes tanult tájak esztétikai összbenyomására, jellemzésére, a tájak egyes elemeinek, az ember természetátalakító hatásának esztétikai szempontú méltatására is;

b) Tudatosítsuk azt, hogy a művészetek számos esetben (pl. tájleíró költészet, tájleírás az epikai műfajokban, tájképfestészet stb.) művészi

fokon ábrázolják a természet esztétikai összbenyomását és az egyes természeti mozzanatok szépségét:

c) Végezzenek a tanulók megfigyeléseket a természeti tájak szépségével kapcsolatosan. Próbálják tudatosítani, melyek azok a tényezők, amelyek egy táj szépségét, esztétikai hatását fokozzák. Vegyék észre kirándulásaikon a természet szépségeit. Gyűjtsenek szép tájakat ábrázoló rajzokat, festményeket, levelezőlapokat, fényképeket stb. Egyszer legyen *a tanulók magatartása aktív és alkotó jellegű a természeti szépséggel kapcsolataiban is.* (Vö. a „Nevelési Terv” idevonatkozó konkrét előírásait, főleg az ált. isk. V—VIII. o. számára, a Nev. Terv 178—179. lapjain. Bp. 1962. Tankönyvkiadó kiad.)

*

**

Ahhoz, hogy a nevelő kellő tudatossággal és aktivizáló hatással, eredményesen használja fel a természeti szépség esztétikai nevelőhatását, tekintetbe kell vennie a gyermeklélektan, a neveléslélektan idevonatkozó tapasztalatait, megállapításait. A kisgyermeknél és az alsó tagozatos korban is, a természet észlelése még spontán, differenciálatlan, viszonylag kevés asszociáció merül fel a természeti szépséggel kapcsolatban. Kedvezőbb alapot nyújt már a felső tagozat, a prepubertás és a serdülőkor. Nem véletlen, hogy a természeti szépség észrevétetése, elemzése, kiaknázására a Nevelési Terv a felső tagozatban fordít különös gondot.

A gyermeklélektani és pedagógiai művek gyakran térnek ki az egyes életkorok jellemzésekor arra, hogy milyen jellegű, szintű a gyermeknek a természeti szépséghez való viszonya az adott életszakaszban. Így pl. —, hogy néhány újabban megjelent művet említsünk —, FONÓ Ernőné több konkrétumot említ az óvodás gyermek és a természeti szépség kapcsolatáról. (Fonó Ernőné: „Természetismeret az óvodában.” Bp. 1952. Szoc. Nev. Könyvt. 40. sz. 23., 56. oldal. — KRUTYECKIJ és LUKIN könyvében pedig („Serdülők nevelése.” Bp. 1962. Gondolat kiad. 95—96. oldal) arról olvashatunk, milyen nyomokat hagy a természeti szépség a serdülőkben.

B) A társadalmi környezet

esztétikai nevelési hatásai és az ebből adódó nevelési lehetőségek többrétűek: ide tartozik a tanulókat körülvevő emberek külső megjelenése, valamint magatartásuk, munkájuk és a gyermekközösség tevékenységének, magatartásának esztétikumai; ide sorolandó továbbá a tárgyi környezet (iskola, otthon stb.) esztétikai hatása is. Sorra véve az említett tényezőket:

a) A gyermeket körülvevő felnőttek (pl. szülők, ismerősök, pedagógusok) és gyermekek (testvérek, iskolatársak, játszópajtások) szintén gyakorolnak bizonyos esztétikai hatást. Bizonyos kellemes hatással van

a környező emberek külső megjelenésének is. (Ezt szokták „antropológiai” jellegű szépségnek nevezni. Ide tartozik pl. a testalkat, a testarányok, kellemes, harmonikus arcvonások stb.) Erről az „antropológiai” szépségről megjegyezhetjük, hogy ez jelentős mértékben a korizlés és egyéb társadalmi mozzanatok által befolyásolt — és korántsem jelent valami pusztán fizikai adottságot, mely önmagában véve feltétlenül tesszést vált ki. (Fl. az ápolt, tiszta külső, az izléses ruházat és ezekből adódóan a külső megjelenés egésze — jelentős mértékben társadalmi tényezőktől is függ.)

Az említett esztétikai hatások miatt nem közömbös, hogy milyen a tanulókat körülvevő emberek — elsősorban a szülők és pedagógusok — külső megjelenése. Nyilvánvaló: arra kell törekedni, hogy ezek megjelenése esztétikailag is példamutató legyen. Nem véletlen, hogy Makarenko oly sokat adott pedagógusainak gondozott, kulturált ruházata, külsejük esztétikus voltára.

b) A külső, „antropológiai szépség”-nél azonban még sokkal többet ér a tanulókat körülvevő felnőttek és gyermekek viselkedésének, magatartásuknak esztétikus jellege. („Belső szépség” — VANSZLOV [10]).

Ennek a viselkedésbeli, magatartásbeli esztétikumnak alapvető tartalmát a *szocialista humanizmus*, az ember iránti megbecsülés és szeretet adja. Formailag pedig a viselkedés célszerűsége, határozottsága, egyszerűsége, mélységes kollektív szelleme érvényesül a szocialista közösség stílusában.

Miben áll a szocialista gyermekközösség stílusa? Makarenko szerint „egy bizonyos kiforrottságban, bizonyos formák felöltésében”.

Lényeges összetevői a szocialista közösségi stílusnak: a „*dúr hangnem*” — a határozott és kemény fellépés, mely egyesíti magában az ifjúság derűjét és tettekézségét is [11]. Másik fontos összetevő: az *egyéni és közösségi méltóság tudata* [12].

A viselkedés esztétikumának egy további területe a *fegyelmezett közösségi viselkedésben* van. A fegyelem „megszépíti a közösséget” — vallotta Makarenko, és ezzel határozottan kidomborította, hogy a fegyelem nem csupán erkölcsi és politikai kategória, hanem esztétikai jelensége is van.

A közösségi élet differenciáltságát, érzelmi és szokásbeli gyökerességét szolgáltatják a közösségi élet *hagyományai*, a különféle *játékok*, *ünnepek*, bizonyos *militarizációra* valló szertartások stb. Mindezeknek vitathatatlanul esztétikai nevelési jelentőségük is van.

c) Esztétikai jelentősége van továbbá magának a *munkatevékenységnek*, a gyermekek fizikai munkájának is.

Természetesen annak, hogy a tanulók munkája milyen mértékben esztétikai hatású, értékű, megvannak a feltételei. Elsősorban: a szívesen végzett, bizonyos céltudattal és az eredmény, a siker reményében végzett munkának lehet esztétikai nevelő hatása. Esztétikailag is értéktelen tehát a kényszermunka, — a hajlamoknak, képességnek és érdek-

lódésnek meg nem felelő munka, — a szervezetet erősen megerőltető, túlfeszített munka. Esztétikai hatású a munkatevékenységben a mozgulatok célszerűsége, egyöntetűsége, rendezettsége, harmonikussága, ritmikussága.

A munka eredményeként létrejött mű, a munkadarab is megtestesíthet jelentékeny esztétikai értékeket.

A munkatevékenység, munkaoktatás esztétikai vonásairól szemléletesen, tapasztalati alapon írt NAGYMIHÁLY József: „Nevelési tapasztalataim a gyakorlati foglalkozások tanítása során” című tanulmányában. („Tanulmányok a politechnikai oktatás köréből” című kötet 150—151. oldalán, Bp. 1963. Tankönyvkiadó.)

Pedagógiai gyakorlatunkban arra kell törekednünk, hogy a tanulóknak alkalmuk legyen közvetlenül átérezni és tudatosítani a fizikai munka szépségét (műhelygyakorlatok, mezőgazdasági gyakorlatok), valamint a művészeti tárgyakban a fizikai munka művészi ábrázolásának szépségeit.

d) A gyermeket körülvevő *tárgyi környezetnek* is megvan az esztétikai jelentősége. Így az iskolaépületnek, a tanteremnek és dekorációjának (tisztaság, rend, célszerű, harmonikus berendezési tárgyak) és az otthonnak, a lakás belső berendezésének. Az *alak*, a *forma* mellett jelentős a *szín* esztétikai hatása is. (Vö. NEMCSICS Antal: „A szín szerepe a tanulók iskolai és otthoni környezetének kialakításában” című cikke a „*Rajztanítás*” 1963. évf. 2—3. számában.) Tévedés lenne azt feltételezni, hogy a tárgyi környezet esztétikussága feltétlenül nagy költséget kíván. Pl. egy gazdagon berendezett, de izléstelenül, célszerűtlenül zsúfolt lakás, mely a „raktár” benyomását kelti, sokkal kevésbé esztétikus hatású, mint az egyszerűen, de harmonikusan, célszerűen berendezett lakás (vagy tanterem).

A tárgyi környezet esztétikai hatása kettős: egyrészt példaként, ösztönzőleg hat a gyermek esztétikai tevékenységére, aktivitására, — másrészt kellemes érzelmi hatásával fokozza a munkakedvet. A környezet ízéltelensége, elhanyagoltsága veszélyezteti, lerontja esztétikai nevelésünk hatását és megfoszt egy közelálló, közvetlen esztétikai nevelési lehetőségtől.

C) A művészetek

esztétikai nevelőhatásaival mind az általános pedagógiai, mind az egyes művészeti ágak szakpedagógiai irodalma viszonylag sokat foglalkozott. Az iskolák hagyományos gyakorlatában e területnek túlnyomó, szinte kizárólagos szerep jut az esztétikai nevelésben.

Miben jelölhetjük meg a művészeti nevelés legfontosabb célkitűzéseit az általánosan művelő iskolában?

A művészeti nevelés legfontosabb feladatát abban láthatjuk, hogy sokoldalúan hozza érintkezésbe a tanulókat a műalkotásokkal, ismertessen meg (a tanterv-adta kereteken, lehetőségeken belül) az értékes, ha-

ladó műalkotásokkal, szerettesse meg a művészetet. A művészet társadalmi jellegének, funkciójának tudatosításával fejlessze a tanulók tudatát, világszemléletét (természet- és társadalomszemléletét) és erkölcsi magatartását a szocialista közösségi embereszmény irányában. Fontos feladat továbbá, hogy a műalkotások tartalmi és forma elemeinek, összefüggéseinek tisztázásával művészeti nevelésünk fejlessze a tanulók ízlését, helyes esztétikai ítélőképességét, és keltsen kedvet az esztétikai jellegű cselekvésre, fejlessze az esztétikai alkotóképességet.

Ezeket az alapvető célkitűzéseket azért is érdemes tisztázni, mert a gyakorlatban és egyes kiadványokban is találkozhatunk a művészeti nevelés pontatlan és maximalizmusra hajló koncepciójával. Akadnak például, akik „művészi módon gondolkodó” [13] és művészileg, vagy a művészeteket utánzó módon alkotó emberek nevelését sürgetik a művészeti tantárgyakban.

Megjegyezzük, hogy pontatlanság, kétféle megfogalmazás szerepel a művészeti nevelésről KAIROV idézett tankönyvének második kiadásában is: az egyik helyen úgy definiálja a művészeti nevelés lényegét, hogy vétezzük fel ismeretekkel, jártasságokkal és készségekkel a tanulókat a művészet minden területén (i. m. 346. old.) — másutt viszont reálisabban és „elemi ismereteket és készségeket” emleget, valamint a művészeti technika „alapelemei”-nek elsajátítását (i. m. 351. old.).

Az említett maximalista tendenciákkal szemben szükséges hangsúlyozni, hogy az általánosan művelő iskolának nem lehet feladata „művészek”, vagy művészi módon gondolkodó, alkotó emberek nevelése —, hanem a művészeteket lényeges vonásaiban értő, szerető szocialista embereké. Nem feladatunk a művészkedés és a művészi alkotás külsőséges utánzása sem, hanem csupán a gyermek cselekvésének, alkotóképességének esztétikai jellegű, célzatú fejlesztése.

*
**

A művészeti nevelés gyakorlatában is, elméletében is, napjainkban számos fogyatékossgal, megoldásra váró problémával találkozunk. Néhányat konkretizálva:

— Nem ritkán előfordul, hogy a művészeti nevelés — egyes pedagógusok túlzott szakmai ambíciója, „szakmai sovinizmusa” és a szülők hibája következtében — túlzott követelményekkel lép fel a gyermekek számára. Ilyenkor a művészeti nevelés bizonyos *kellemetlen kényszerjelleg*et kap —, ami alapvetően lerontja éppen az esztétikai nevelő hatást.

— További probléma, hogy a művészeti nevelésben jobban differenciálni kell a gyermekek hajlamai, érdeklődése, kedve szempontjából. Felvethető az is, nem kellene-e a művészeti nevelést az eddiginél nagyobb mértékben differenciálttá tenni, nagyobb fakultatívítást biztosítani (főleg a felsőbb osztályokban).

— Merészebben kellene talán korszerűsíteni iskolai művészeti nevelésünket, nagyobb teret juttatva egyes új műfajoknak (pl. filmesztétika, rádió- és televízió-esztétika), valamint a modern, XX. századi műalkotásoknak.

*
**

A művészeti nevelés fontos kérdése, hogy konkretizáljuk: mi az a *tananyag*, melynek oktatásán keresztül egyes tárgyakban a művészeti nevelés céljait, feladatait elérjük. E tantervi (illetve szakpedagógiai, szakdidaktikai) kérdésre régebben merőben empirikus vagy spekulatív úton keresték a választ, újabban azonban vannak próbálkozások arra, hogy a *társadalmi igényt objektívebb módszerek*, felmérések útján pontosabban állapítsák meg. (Vö. „Mit vár a társadalom az iskolától?” című kötetnek az irodalomra, rajzoktatásra, ének-zenére vonatkozó kutatási eredményei. A kötetet szerkesztette Komár Pálné, megjelent 1962., Tankönyvkiadó.) A jelzett probléma részletezésére, kritikai tárgyalására ehelyütt nem térhetünk ki.

A műalkotásban — mint ismeretes — tartalom és forma kölcsönhatásban, dialektikus egységben van. Társadalmunkban a művészeti nevelésnek olyannak kell lennie, hogy a nevelőmunka során felhasznált műalkotások összessége tartalmilag is, formailag is, értékes szocialista jellemnevelő hatásokra legyen alkalmas.

Felvetődik itt a kérdés: vajon kizárólag csak egyértelműen értékes, világnézeti-politikai és esztétikai tekintetben egyaránt pozitív jellegű művek használhatók-e fel esztétikai nevelésünkben? Felhasználhatunk-e némelykor — a kritikai egybevetés szempontjából — olykor problematikus értékű, vagy éppen bizonyos mértékig negatív, kifogásolható műveket is?

E kérdésre abszolút érvényű, merev szabályt nem állíthatunk fel. Ha tanulóink világnézetileg szilárdak, esztétikai ítéletük kiforrott, kritikai érzékük fejlett, akkor bizonyos mértékig — a kontraszthatás érdekében — felhasználhatunk egyes világnézetileg-erkölcsileg és esztétikailag kisebb értékű, vagy éppen negatív tendenciájú műveket is.

Konkrétebben: az általános iskolákban — minthogy a tanulók sem világnézetileg-politikailag, sem esztétikailag nem elég fejlettek, kritikai érzékük sem áll megfelelő szinten — leghelyesebb tartózkodnunk a problematikus, vagy éppen negatív hatású művektől. A középiskolában viszont okkal-móddal — de az értékes művek dominanciája és kellő kritikai elemzés mellett — szerepelhetnek kevésbé értékes művek is.

*
**

Művészeti nevelésünkben *tartalmilag* a realista szemléletre, *tendenciájukat* tekintve, a szocialista-realista tartalmú művekre, művészi szemléletre kell támaszkodnunk, mert nyilvánvalóan így szolgálhatjuk legközvetlenebbül célunkat, a szocialista jellemű ember alakítását.

Az említett tartalmi problémával nem azonosítható a *stílus* és a stílusérzék fejlesztésének problémája. A szocialista-realista tartalmú mondanivaló ugyanis különféle formai megoldásokban, eltérő stílusbeli fel fogásban és kivitelezésben juthat érvényre. A stílusérzék fejlesztésében alapvetőnek a következő feladatokat tekinthetjük: a tanulók ismerjék fel helyesen a tartalmat, a mondanivalót, lássák a tartalom és a stílus szükségszerű kapcsolatát. Tudják megítélni, hogy objektív és szubjektív értelemben mennyiben célszerű a stílus, mennyire tárgyyszerű (objektív, ábrázoló) és mennyire kifejező (szubjektív, eredeti és hatásos) a stílus.

Milyen mozzanatokból adódik a stílus szépsége, mennyiben hat az értékes mondanivaló erkölcsi és esztétikai célzatú kifejezésére, milyen művészi színvonalat biztosít a műnek [14].

**

Az említett esztétikai nevelési követelmények, problémák általános jellegűek, a művészeti nevelés minden ágára vonatkoznak. Fontos azonban az a probléma, hogy milyen *sajátos nevelőértékük*, speciális nevelési problémáik vannak az egyes művészeti ágaknak [15]?

Miben áll az irodalmi művek sajátos nevelőértéke?

Az irodalom bizonyos, meghatározott értelemben a legintellektuálisabb művészet. Ez annak következménye, hogy az irodalom *kifejezőeszköze a nyelv és az irodalmi mű közvetlenül a második jelzőrendszeren keresztül* tölti be ábrázoló és kifejező funkcióját. Ezért egyúttal a *leg-egyetemesebb* művészet, mely a legszélesebb tömegek számára — speciális képességek, gyakorlottság, tudás nélkül is — viszonylag könnyen hozzáférhető, megérthető, átélhető. Ebből továbbmenőleg az is következik, hogy az irodalom sajátos, igen bonyolult kapcsolatban áll minden olyan társadalmi tudatformával, amely ugyancsak nyelvi eszközökkel, fogalmakkal dolgozik. (Vö. LAKITS Pál: „Középiskoláink és az irodalom.” Tankönyvkiadó, Bp. 1962. 31. oldal, ahol a szerző az említett tény gyakorlati-pedagógiai konzekvenciáira is utal.)

Az irodalmi művek említett sajátágaiból következik az a pedagógiai szempontból lényeges vonás, hogy a világnézeti-politikai és erkölcsi mondanivaló félreérthetetlen, pontos és sokoldalú kifejezésére az irodalom kitűnő lehetőségekkel rendelkezik. Az irodalom alkalmas arra, hogy szélesítse az intellektuális látókört, elmélyítse a népi-nemzeti összetartozás, a közösség tudatát, a kollektív érzést, lelkesítsen a haladás, a szocialista rendszer irányában.

Az egyes irodalmi műfajok kedveltsége, népszerűsége az egyes életkorokban különböző; ezek bizonyos fokig eltérő módon szolgálják az irodalmi nevelés célkitűzéseit. Így pl. a *mese* a maga sajátos képzeleti világával, naiv szemléletével, dramatikusságával, igazságszolgáltatásával — különösen vonzó lehet a kisgyermeknek, a kisiskolás-korúak (6—10 évesek) számára. Később, — nagyjából 10 éves kortól kezdve — a különféle *kalandos történetek*, elbeszélések, — majd a *realisztikusabb, művésziileg is értékes regények* lesznek népszerűek a serdülők, az ifjúság számára [16].

Fontos feladata, egyben problémája az irodalmi nevelésnek, hogy a tanulók spontán, otthoni olvasmányaira hasson, helyes irodalmi ízlésre neveljen, eltávolítsa az ifjúságot a művésziileg és erkölcsileg káros ponyvairodalomtól. Általában arra kell törekednünk, hogy az „iskolai irodalom” (az iskolában feldolgozott művek, a „kötelező olvasmányok”) és a tanulók által kedvelt olvasmányok minél közelebb kerüljenek egymáshoz.

A képzőművészetek

(iskolai viszonylatban a rajzolás, festés, építőművészeti ismeretek) nevelőértékeit, nevelési lehetőségeit röviden a következőkben körvonalazhatjuk:

a) Az irodalomhoz viszonyítva a képzőművészet *érzékletesebb*, képszerűbb, kevésbé elvont és intellektuális — minthogy *vizuálisan közvetlenül megragadható*.

Félreértések elkerülése végett hangsúlyozni szükséges, hogy a fenti általános jellemzés csak az irodalommal való általános egybevetés alapján állja meg a helyét. Nem állítjuk viszont, hogy a különböző képzőművészeti alkotásoknak nincs és nem lehet különböző mértékű intellektuális szintjük. Nem állítjuk azt sem, hogy a képzőművészeti alkotások feltétlenül „tárgyszerűek”, konkrét, felismerhető tárgyakat, jelenségeket ábrázolnak, fejeznek ki. A képzőművészet nem feltétlenül, nem mindig „konkrét-szemléletes” tehát a szó mindennapi értelmében. A modern polgári, úgynevezett „*absztrakt*” művészeti irányzatok (mint pl. a kubizmus különböző válfajai, a nem-figurális geometrizáló irányok, az absztrakt expresszionizmus stb.) [17] — kétségkívül jóval elvontabbak, absztraktabb szinten mozognak, mint a „hagyományos” festészet, képzőművészet.

A kifejezőeszközt tekintve azonban még a „legabsztraktabb” képzőművészeti mű is „érzékletesebb”, képszerűbb, szemléletibb jellegű (minthogy vonalaival, színeivel, formáival közvetlenül a látási analizátorra hat) — mint az irodalmi alkotás, mely viszont *közvetlenül a második jelzőrendszerben* fejeződik ki.

Másrészt megjegyzendő viszont, hogy az irodalmi művekben sem feltétlenül van meg a célzat az egyértelmű és pontos intellektuális tartalom kifejezésére. Számos modernista irodalmi irányzat csupán a „kifejezés”-re, az expresszív hatásra törekszik, az intellektualitás elhanyagolása, elhomályosítása árán is.

b) A képzőművészet-*térbeli* művészet. Sokoldalúan fejleszti a tanuló térszemléletét és térképzeletét, térbeli viszonyító képességét és ehhez kapcsolódó sajátos gondolkodóképességét. Gazdag lehetőséget nyújt a látási analizátor sokoldalú fejlesztésére, finomítására. (Vizuális megfigyelőképesség fejlesztése.)

c) A térszemlélet fejlesztésével együtt — bő lehetőséget nyújt a képzőművészeti nevelés az *ábrázolótevékenység szolgálatában álló motorikus* tevékenység, képesség („kézügyesség”) fejlesztésére is [18].

d) A többi művészeti tantárgyhoz viszonyítva a képzőművészeti nevelés a leginkább *anyagszerű*. Ezért is, szükségszerűen a legközelebb áll a gyakorlati élethez, termeléshez, technikához.

e) Az egyes feladatok jellegétől függően, a képzőművészeti tárgyak oktatásában sokrétű lehetőségek vannak az elvonatkoztató gondolkodás, a kombinatív képzelet és gondolkodás, a konstruáló tevékenység fejlesztésére is.

A zenei nevelés

sajátos nevelési értékeit, lehetőségeit a következő legfontosabb tényezők, mozzanatok alkotják:

a) Mint sajátos *időbeli* művészet, kiválóan alkalmas a konkrét, pontos időérzék, a *tempó- és ritmusérzék* fejlesztésére;

b) Minthogy kifejezőeszköze a hang, kiválóan alkalmas a *hallási analízátor* fejlesztésére (hallás élességének fejlesztése, hangviszonyok, dallam észlelése stb.);

c) Az emberi hangnak és a zenei hangnak érzelmi forrása és hatása is van. Ezért a zenei nevelés közvetlenül és nagymértékben alkalmas az érzelmek keltésére, a kedély pozitív irányú hangolására, pozitív érzelmi hatások sugárzására, egyszóval: az érzelmi nevelés elmélyítésére [19];

d) Az ének-zene oktatása, a zenei nevelés folyamán — a hangviszonyok felismertetésén, a zenei kompozíció elemzésén keresztül — bőven van alkalom, lehetőség az intellektuális képességek, a gondolkodás fejlesztésére is.

Kétségtelen, hogy minden művészeti tárgyban indokolt, hogy elemezzük az esztétikai hatás tényezőit. Ezért indokolt, hogy a zenei nevelésből se maradjon el az elemzés, a tudatosítás, a szolmizálás. Ügyelni kell azonban arra, hogy az esztétikai nevelés szempontjából lényeges kellemes érzelmi hatás ne kerüljön háttérbe, ne érvényesüljön *egyoldalú intellektualizmus* a zenei nevelésben. Manapság is érdemes megiszívlelni ROUSSEAU figyelmeztetését: a zenei nevelés mindig szórakoztató legyen. (Rousseau: Emil, vagy a nevelésről. Bp. 1957. Tankönyvkiadó kiad. 156. old.)

e) Nagy lehetőségei vannak az énekoktatásnak a közös, esztétikai tevékenységen (közös éneklés, karének) keresztül a közösségi érzés fejlesztésére, érzelmivé és esztétikussá tételére;

f) A hangszeres zene fejlesztőleg hat a motorikus-technikai képességre, a finoman koordinált mozgások zenei, esztétikai élvezettel járó fejlesztésére is.

Végül említsük meg a zeneesztétikának — és egyúttal a zenei nevelésnek is — egy régóta, és sokat vitatott problémáját: milyen kapcsolata van a *zenének*, a *zenei nevelésnek* a *valóság mélyebb, alaposabb megismeréséhez*?

A probléma azért időszerű, mert a modern polgári zeneesztétikában elterjedt nézet szerint a zene nem tükröz és nem ábrázol a tárgyi világból semmit, és mint művészi kifejezésforma nem áll kapcsolatban sem az intellektuális tartalmakkal, sem az érzelmekkel. Az ilyenféle nézetek többé-kevésbé oda konkludálnak, hogy a zene a különféle hangok, hangviszonyok (zörejek és zenei hangok) valamiféle kombinációjából áll —, mely lényegében se nem ábrázol, se ki nem fejez semmit.

Anélkül, hogy e vita érdemébe belenyúlnánk, nevelési szempontból szükséges, hogy ideiktassuk azt a konklúziót, melyhez a szocialista zeneesztétikusok eljutottak:

(Itt főleg B. JARUSZTOVSZKIJ: „Ábrázolás a zenében” című cikkét vesszük alapul, mely a Szovj. Muzika 1953. évf. 7—8—9. számában és az Új Zenei Szemle 1954. évf. jelent meg; ezenkívül, mint legújabb idevágó tanulmányt, Újfalussy József: „A valóság zenei képe” című művét említjük. — Zeneműkiadó, 1962. 8—12., 102—118. és 135—156. oldalak.)

a) A zene — művészileg áttett és transzponált formában — felhasználja a valóságos hangokat, hangviszonyokat, mozgást;

b) A hangzás, a *dallam*, a zenei kompozíció által keltett kellemes és kellemetlen érzelmi hatás on keresztül a zene *közvetlen hatással van az emocionális területre*. A zenének ez az érzelmi, közvetlen jellege és hatása objektív, társadalmilag is meghatározott és emellett természetesen szubjektív érzelmi hatásokat is kivált; „*olyan zene mellett vagyunk, amelynek van melódiája, tartalma*, amely hat az emberi lélekre, erős érzelmeket kelt. Ellene vagyunk viszont mindenféle kakofóniának” — mondta Hruscsov, 1963. március 8-án (id. beszéd magy. kiadása, 37. o.).

c) A zene összhatása és egyes tényezői, elemei bizonyos, részben objektíve meghatározott asszociációkat keltenek. Ily módon a zene „megmozgatja” az érzelmi emlékezet on keresztül a képzeletet, a gondolkozást, a valóság teljesebb átélését.

A zene realitásának e röviden jelzett vonásai természetesen jelentős pedagógiai konzekvenciákkal járnak együtt. Az énektanítás dalanyagának kiválasztásában lényeges szempont, hogy a zene realitásának említett tényezői a tanulók életkori szintjének megfelelően kidomborodjanak. Erre legalkalmasabbak a *népdalok* és a viszonylag egyszerű melódiájú, érzelmi és intellektuális hatásában is egyértelműen és könnyen elemezhető zeneművészeti alkotások. További probléma, hogy az énektanítás *módszerében* — szocialista pedagógiánk célkitűzéseinek szellemében — a dalok (népdalok, rövid zeneművek) tanításában az említett nevelési lehetőségek, a zene realitásából adódó értékek kellőképpen érvényesüljenek. (E problémák részletes kidolgozása természetesen az ének- és zenetanítás szakpedagógiájának körébe vág, ezért itt mellőzhető.)

Az előadóművészetek

hagyományosan viszonylag kis teret foglalnak el az iskola életében, munkájában, de jelentőségük napjainkban — több tényező hatására — emelkedőben van [20].

Kétségtelen, hogy az előadóművészeteknek — a nézésnek, hallgatásnak éppúgy, mint az aktív mozgásművészetnek, táncnak, színjátszásnak — objektív gyermeklélektani forrásai vannak a gyermekek játékos megjelenítési, dramatizálási tevékenységében (alkotó, szerepes játékok) és szereplési vágyában.

A céltudatos pedagógiai elképzelés alapján szereplő előadóművészetnek kétségkívül megvannak az értékei, kedvező hatása: fejleszti a gyermekek mozgásbeli ügyességét, mozgás- és beszédkultúráját — ezzel hozzásegít a magatartás esztétikusabbá tételéhez. További érték abban rejlik, hogy megkívánja bizonyos társadalmi és egyéni helyzetek, cselekmény átélését és beszédbeli, cselekvésbeli kifejezését, megjelenítését. Ezzel előmozdítja a gondolkodás és az érzelmi átélés, cselekvésbeli kifejezés gazdagodását.

E pozitívumok mellett azonban a nevelőnek számos veszéllyel, negatív irányú tendenciával is számolnia kell — különösen akkor, ha a megjelenítendő művet nem eléggé megokoltan választják ki, és ha egy-

odalúságok, túlzások érvényesülnek. A gyakorlatban előforduló tipikus hibák közül említsünk meg néhányat: az előadandó színmű, jelenet túlságosan hosszú és bonyolult, a tanulók nem értik meg eléggé, nem tudják átélni a szereplők lelkivilágát. Ezért a szereptanulás terméketlen és nehéz szövegtanulássá lesz, és a színjátszás külsőséges utánzásban merül ki. További hibaforrás, hogy nem érvényesül eléggé a színjáték *kollektív nevelő hatása*, mert inkább a szereplők egyéni hiúsága, egyéni szereplésvágya érvényesül egyoldalúan.

*
**

Rá kell térnünk végül a nevelés szempontjából két igen fontos, legkorszerűbb művészeti ágra, *a film és a televízió* esztétikai nevelési szerepének jellemzésére.

Melyek a filmnek esztétikailag is, pedagógiaiilag is legjelentősebb vonásai?

a) A film *dinamikus, közvetlenül érzéketes* formában tud mozgást, térbeli folyamatokat megjeleníteni. Technikai lehetőségeinek, szuggesztivitásának, drámaiságának felhasználásával — a néző figyelmének határozott irányításával, koncentrálásával — új utakat, lehetőségeket nyit meg a művészi ábrázolás számára. A film sajátos, újszerű *látáskultúrát* tud kifejleszteni.

Az a tény, hogy a film új technikai lehetőségeivel újszerű, dinamikus hatást tud elérni a „hagyományos” művészeti ágakhoz, pl. a színpadhoz viszonyítva, — semmiképp nem jelenti azt, hogy a film általában és szükségszerűen felülmúlja esztétikai értékben a hagyományos művészeti ágakat. A film nem múlhatja felül rangsorban a többi művészeti ágakat — hiszen minden művészetnek sajátos lehetőségei és hatásai vannak, és minden művészet képes adekvát módon tükrözni és kifejezni mondanivalóját.

Az egyes művészeti ágak között értelmetlen és felesleges lenne rangsort megállapítani — esztétikai értékben csupán egyes konkrét, hasonló jellegű műalkotásokat érdemes egybevetni.

b) A film a XX. század legszélesebb körökben népszerű „*összművészete*”, mely a maga sajátos kifejezőeszközei, vizuális megalapozottságú asszociációi, szimbolizációja révén — sokoldalúan alkalmazza más művészetek kifejezőeszközeit, ábrázolásmódját. Így pl. a film él a képzőművészeti képszerkesztéssel, komponálással; sajátosan sűrített, vizuális kifejezési céllal használ fel irodalmi műveket (forgatókönyv); emellett a modern hangosfilm sokrétűen illeszt be hangokat, zenei elemeket, filmzenét is a film összhatásának szolgálatába.

Az említett szintétikus, „összművészeti” jelleg nem jelentheti a film „csúcsművészet”-ként való beállítását, hierarchikus rangsorolást, — az előzőkben említett okoknál fogva. Nem felejtethetjük továbbá, hogy az egyes művészeti ágak a filmen belül a film sajátos céljaihoz, technikájához megfelelően átalakítva, adaptálva kerülhetnek csak felhasználásra. A modern filmművészet nem eklektikusan, hanem mindig sajátosan átalakítva, „filmszerűvé téve” használ fel más művészeti ágakat.

c) Népszerűségénél és sajátosan szintétikus jellegénél fogva a film alkalmas arra, hogy felkeltse az érdeklődést a tömegekben más művészetek, elsősorban az irodalom iránt. Gyakori tapasztalat napjainkban,

hogyan bizonyos filmek hatására szinte ugrásszerűen megnő az érdeklődés, a kereslet bizonyos irodalmi művek, regények iránt. (Így pl. a film hatására rövid idő alatt elfogytak Tolsztoj „Háború és béke”, „Feltámadás” és más filmre vitt regények a könyvüzletekből.)

Az említett tapasztalatot domborította ki az irodalmi érdeklődés, nevelés szempontjából a „Köznevelés” 1962. évf. 17. számában az „Esztétikai nevelésünk problémáihoz” című cikk.

A filmek jelenleg inkább alkalmasszerűen (pl. egyes osztályfőnöki órákon, némely szakköri foglalkozáson stb.) és eléggé szűkreszabottan jutnak szóhoz iskoláinkban. A családi nevelésben pedig — természetesen — általában csupán spontán filmlátogatásról, filmnézésről van szó.

A film képszerűségére, népszerűségére, esztétikai nevelési lehetőségeire való tekintettel célszerű és indokolt lenne, ha rendszeresebben és nagyobb helyet kaphatna az iskolai oktató-nevelőmunkában. Ezért lenne helyes néhány fontos filmesztétikai kérdéssel foglalkoznunk az általánosan művelő iskolában.

Milyen problémákról lehetne szólni az iskolai filmesztétika körében?

Nagyjából — anélkül, hogy ehelyütt tantervi részletezésre, valamint differenciálásra (általános- és középiskola, osztályok szerinti elosztás) — törekednénk, a következő főbb problémákat emelhetnénk ki:

a) Milyen technikai, filmszerű kifejezőeszközökkel éri el a film világnézeti, erkölcsi, politikai mondanivalójának kifejezését?

b) Milyen hatással van egy-egy film az érzelmekre és a cselekvésre?

c) Milyen sajátos felépítésbeli, kompozíciós eszközökkel él a film?

d) Hogyan érvényesülnek a filmen belül az irodalmi, drámai, képzőművészeti és zenei elemek — sajátos egységben, a mondanivaló szolgálatában?

e) A cselekmény egésze és a szereplők jellemzése milyen esztétikai és erkölcsi hatással, értékkel jelentkezik?

A filmek esztétikai és pszichológiai, valamint pedagógiai problémáival külföldön számos monográfia foglalkozott [21]. Újabban nálunk is fellendülőben van a filmekkel való foglalkozás, de inkább értelmi, világnézeti és erkölcsi szempontból nézik a filmek hatását, mint szorosan filmesztétikailag. (Vö. Péner Imréné: „A játékfilmek megértésének egyes életkori sajátosságai” című tanulmánya a „Pszichológiai problémák az iskolában” című kötetben. (Bp. 1961., Tankönyvkiadó, 197—220. l.) Legújabbán lásd a „Film és ifjúság” című kiadványt. — [21] sz. jegyzet.

*
**

A televíziónak

a gyermekekre gyakorolt hatásával külföldön már néhány éve rendszeresen foglalkoznak. (Vö. pl. Wilbur SCHRAMM—Jack LYLE—Edwin B. PARKER: „Television in the lives of our children” — Stanford University Press, 1961.) A tapasztalatok azonban jelenleg még meglehetősen szűkörűek, széleskörű tudományos elemzésre és általánosításra még nem érettek.

Néhány megállapítást azonban a jelenlegi, viszonylag szűkörű tapasztalatok, megfigyelések alapján is megkockáztathatunk:

a) A televízió esztétikai hatása nagyban-egészben a filmesztétikai hatásokból adódik — azzal a hozzáadással, hogy közvetlenül aktuálisabb lehetőségei vannak a televíziónak, mint a filmnek. Számottevő

eltérés továbbá a filmtől, hogy a kisméretű kép korlátai egyben intenzívebb, bensőségesebb pszichikai hatást biztosítanak. (Vö. Charles SIEPMANN: „Television and education in the U. S. A.” — UNESCO, Paris, 1952. 23—24. oldal.)

b) A televízió kétségkívül rendkívül *kiszélesítette a vizuális lehetőségek körét* — különösen, ha egybevetjük a színpaddal és a rádióhallgatás-adta lehetőségekkel. Ezért írhatta joggal a fent idézett amerikai kiadvány (Schramm—Lyle—Parker, i. m. 22—23. oldal), hogy a televízió „olyan kiterjesztést adta a világnak, amilyen azelőtt sohasem volt... a rádióhallgatáshoz hozzáadta a szemeket”.

c) Az eddigi tapasztalatok szerint a tv igen népszerű a gyermekek körében (2—3 éves kortól kezdve már igen kedvelik, de intenzívebb nézése 5—6 éves kortól kezdődik) és az ifjúság soraiban is. Számos megfigyelés szerint sok esetben visszaszorítja a mozibajárást és az olvasás iránti érdeklődést.

— Nem egészen ok nélkül merült fel tehát olyan aggály, hogy nem vezet-e napjainkban a „televízió-mánia” valami egészségtelen művészeti közömbösséghez, egyoldalúsághoz — sőt, ízlésbeli színvonalcsökkenéshez? (Ez az aggodalom olvasható a „Köznevelés” 1962. évf. 17. számában megjelent cikkében.)

Valószínűbb azonban, hogy átmeneti jelenségről van szó, ami minden technikai újításnál megvolt. (Emlékezzünk csak vissza, hogy kezdetben a film is sokat ártott a színháznak; hosszú ideig le is nézték a filmet a kifinomult esztéták. Manapság azonban már nem féltjük sem a színházat, sem általában a művészi ízlést a filmektől! — néhány megrogzott, konzervatív ízlésű ember kivételével.)

Ezért — ha napjainkban sokszor mutatkozik is a tv-rajongóknál egyoldalúság — ez alighanem átmeneti jelenség, mely az újság ingerlő hatásából adódik. Nagyon valószínű, hogy a tv-nézés esetében is bekövetkezik a kiegyenlítődés, a lehiggadás. Másfelől pedig remélhető, hogy a tv-előadások művészi színvonala is emelkedni fog. Ebben az esetben pedig a tv éppúgy értékes nevelő hatást érhet el, éppúgy serkentőleg hathat másirányú érdeklődésre is, mint az napjainkban a film esetében tapasztalható.

A televízióval kapcsolatban egyébként számos esztétikai nevelési, didaktikai és nevelésméleti probléma vetődik fel. Ezeket jelen keretek között nem fejthetjük ki. Ezért *csupán utalunk* néhány problémára:

a) Miben áll a televízió-nézés és negatív pedagógiai hatása *általában*? Milyen pszichikai mechanizmusok, pedagógiai hatások lépnek fel a tv nézésekor?

b) Pedagógiai szempontból milyen *műsorkritikai* problémák vetődnek fel? Melyek a kedvelt és kevésbé kedvelt műsorszámok? (Erre vonatkozólag érdekes, széleskörű közvéleménykutatást tett közzé a franciaországi Télé-klubok tapasztalatai alapján Joffre DUMAZEDIER. (Joffre Dumazedier: „Télévision et éducation populaire.” — UNESCO, Paris, 1955.) — Hogyan oszlik meg egyes műsorszámok kedveltsége életkor, nem, társadalmi hovatartozás szempontjából?

c) Milyen összefüggésben van a tv-nézés a nézők intelligenciájával, mennyiben hat fejlesztőleg?

d) Hogyan használható fel a televízió mint iskolai oktatási, szemléltetési eszköz?

III.

Az esztétikai nevelés metodikai kérdései közül a következőket emeljük ki:

1. Milyen *szervezési formák* a legalkalmasabbak az esztétikai nevelő hatás elérésére?

Az előbbieknél már utaltunk arra, hogy az iskolai esztétikai nevelésben ma még nagyjából a tanórai feldolgozás és az otthoni készülés (gyakorlás, tanulás) dominál. Megfontolandónak tartjuk — a tanórai alapvetés továbbfejlesztésével — nem lenne-e szükséges az esztétikai nevelésben nagyobb teret biztosítani a fakultatív foglalkozásoknak, a tematikailag és szervezésileg is rugalmasabb *szakköri* munkának. Eldöntendő probléma továbbá, hogy az esztétikai nevelés egyes területein mennyi a foglalkoztatandók optimális létszáma.

Külön problémát jelent az esztétikai nevelés az iskolán kívüli nevelésben, — a *családi* nevelésben. Kétségtelen, hogy az utóbbi problémával pedagógiai gyakorlatunk lépten-nyomon szembetalálja magát és számos népszerű kiadvány szól a családban folyó esztétikai nevelésről, a kérdés sokoldalú és elmélyült tudományos vizsgálata azonban még hátra van.

2. Milyen módszeres elvek érvényesüljenek az esztétikai nevelésben? Kétségtelen, hogy itt is érvényesek az általános pedagógiai elvek és a didaktikai alapelvek. Kérdés azonban, vannak-e speciális esztétikai nevelési elvek —, illetve milyen speciális vonások vannak az általános pedagógiai, didaktikai elveknek az esztétikai nevelésben?

E problémákkal a szakdidaktikai irodalom részben foglalkozott — egyes konkrétumok kapcsán. A szélesebb és mélyebb tudományos elemzés azonban e tekintetben is még a jövőre vár.

Ezúttal csupán az *aktivitás* elvére — mint különösen időszerű elvre utalunk.

a) Az esztétikai nevelés — az anyag lényegéből folyóan — már fogalmánál is cselekvést, gyakorlást jelent. Nyilvánvaló tehát, hogy az egyszerű „cselekvés” vagy cselekedtetés még a legkevésbé sem jelent valódi aktivitást az esztétikai nevelés területén. A *pozitívan értékelhető, esztétikus cselekvés, aktivitás objektív feltétele az, hogy tendenciájában esztétikus* jellegű legyen; a *szubjektív feltétel* pedig, hogy a tanulók *belső motivációjából* fakadjon és *siker-érzelmet, örömet* okozzon;

b) További feltétele a valódi aktivitásnak, hogy ne merőben utánozó legyen, hanem megmozgassa a tanulók pszichikai erőit, képességeit (reproduktív és alkotó képzelet, gondolkodás: absztrakció és kombinatív

gondolkodás elsősorban) — és bizonyos fokú önállósággal járjon. Ennek lényeges feltétele a jelenségek és művek konkrét, induktív elemzése.

*
**

Van azután az esztétikai nevelésnek olyan sajátos elve, melyet a gyakorlat inkább csak spontán, esetlegesen vett figyelembe, és az elmélet sem dolgozott ki kellőképpen. Ezt az elvet így határozhatnánk meg:

Az esztétikai nevelésben érvényesüljenek a belső és külső dialektikus kapcsolatok. Felbontva és konkretizálva:

a) Az esztétikai nevelésben legyen meg a harmónia az esztétikum egyes területei (természet, művészet, környezet, társadalom) között és legyen az egyes területek esztétikai nevelése között szerves összefüggés;

b) Az esztétikai nevelés legyen kölcsönhatásában az értelmi, erkölcsi, testi és politechnikai neveléssel.

*
**

Az esztétikai nevelésben alkalmazott módszeres eljárásokat két csoportra oszthatjuk:

1. Közvetlen módszerek:

Ezeknél nem iktatódik bele közvetítő a tanulók és az esztétikai tárgy kapcsolatába. (A nevelő szerepe természetesen itt is megvan: az esztétikum kiválogatása és a tanulóval való érintkezésfelvétel lehetővé tétele, realizálása.) Közvetlen módszerek:

a) Az egyszerű szemlélés, hallgatás, olvasás: ezekben az esetekben a gyermek látszólag passzív, befogadó szerepet játszik. Mégsem így van, és ezek az esetek is értékesek az aktivitás szempontjából, ha belső érdeklődésből fakadnak, aktív figyelemmel járnak és megmozgatják a gyermek pszichikai energiáit — továbbá, ha későbbi aktivitásra, esztétikai cselekvésre serkentenek;

b) Az esztétikus cselekvés (pl. rajzolás, festés, éneklés, versmondás, fogalmazás, színjátszás stb.). A felsoroltak az ún. „közvetlenül esztétikus jellegű” cselekvések. Ezenkívül bármely másfajta cselekvés is lehet — formai sajátosságai alapján esztétikus. (Így pl. a munkatevékenység, a fegyelmezett, udvarias magatartás stb.) A közvetve esztétikus tevékenységek sorából ehelyütt érdemes kiemelnünk még a *játékot*.

Miben áll a játék és az esztétikum kapcsolata?

Abban, hogy a játékos cselekvésben sok esztétikai értékű mozzanat lehetséges (rendezettség, harmónia, ritmus stb.). A játék sokszor alkotó-jellegűen, gyermekien „megkomponálva” tükrözi a környezet életét — némelykor valósággal a felnőttek művészi tevékenységének másaként hat.

2. A közvetett módszerek

sorában a következőket említhetjük:

a) A közvetlen szemlélés, hallgatás, olvasás előkészítése és irányítása: a *megfigyeltetés*; az esztétikum tényezőinek, mozzanatainak megkülönböztetése (elemzés) és az összehatás *elemzése*.

b) *Közlések, magyarázatok* —, melyek vagy előkészítik, vagy kísérik, vagy követik az esztétikummal való érintkezést.

c) Az esztétikummal kapcsolatos (társadalmi, világnézeti, erkölcsi, esztétikai) *értékelő állásponthoz* eljutás az előző elemzés felhasználásával. (Közlés, vagy méginkább párbeszédes formában.)

d) A mű megértését és értékelését elősegítő kiegészítő anyagok felhasználása és feldolgozása; a mű kapcsolatbahozása más műalkotásokkal a differenciált értékelés érdekében (egybevetés, összehasonlítás).

*
**

Az esztétikai nevelés folyamatában az említett módszeres eljárások — a konkrét és induktív alapállás mellett — természetesen állandó kombinálásra kerülnek. Elszigetelt alkalmazásra úgyszólván sohasem kerülhet sor. Nagy különbségek mutatkoznak azonban a tekintetben, hogy a módszereknek konkrét esetben milyen súlyuk, jelentőségük, milyen kombinációjuk legyen. E kérdésre elsősorban maga az esztétikai tárgy, a pedagógiai célkitűzés, a tanulók különböző pszichikai és egyéb sajátosságai alapján adhatunk csak konkrét és kielégítő választ.

A művészeti nevelés egyes részterületei, az egyes tantárgyak, illetve speciális feladatkörök módszeres kérdései már az esztétikai nevelés általános körén túlmenő, szakpedagógiai kérdések. Vannak azonban olyan általános metodikai kérdések, melyeknek felvetése ide kívánczik:

a) Milyen sajátos módszereket (és szervezési formákat) kívánnak meg az esztétikai nevelés speciális területei: a természet és a környezet, társadalom esztétikai nevelő hatásának érvényesítése. Kíváncos volna ezekkel konkrétebben foglalkozni és pontosan meghatározni, melyik tantárgyban, mennyiben kapjanak helyt (pl. a földrajzban, biológiai tárgyokban a természet esztétikai nevelő hatása) és milyen sajátos módszeres eljárások alkalmazása eredményes;

b) Hogyan függjenek össze a közvetlen és közvetett módszerek az egyes területeken, milyen legyen a köztük levő arány?

c) Hogyan biztosítható metodikailag az esztétikai nevelés sajátos esztétikai jellege, hogyan küzdhető le az egyoldalú intellektualizálás, a még mindig felbukkanó egyoldalú lexikális-didakticista szemlélet —, amely veszélyezteti az esztétikai nevelés érzelmi, kedélynevelő pozitív hatását és elszűrkíti az esztétikai nevelést.

IV.

A szocialista esztétikai nevelés eredményes megvalósítása megfelelő tárgyi és személyi feltételeket kíván. Ahhoz, hogy pontosan megállapítsuk esztétikai nevelésünk jelenlegi helyzetét, ezeket az adottságokat minél pontosabban ismernünk kell. Különösen fontos az adatfeltárás a következő területeken:

a) Milyen a szaktanár-ellátottság az esztétikai nevelést legközvetlenebbül érintő művészeti tantárgyakban? Mennyire sokoldalú és mély a művészeti tárgyakat oktató nevelők esztétikai képzettsége, műveltsége? (Pl. az irodalomtanárok mennyire tájékozottak a képzőművészet és a zene alapvető esztétikai problémáiban és viszont.) Milyen fokú a nem művészeti tárgyakat oktató nevelők esztétikai műveltsége, mennyiben felel meg az általánosan művelő iskolában rájuk háruló feladatoknak?

b) Mennyiben szükségesek — az előző tényfeltárás alapján — változtatások pedagógusképzésünkben, a leendő nevelők esztétikai kultúrájának sokoldalúbbá, korszerűbbé tétele érdekében? Mit tehet a pedagógus-továbbképzés a nevelők esztétikai műveltségének kellő színvonalra emelése érdekében?

c) Kielégítően — a korszerű társadalmi és nevelési követelményeknek, feltételeknek megfelelően — biztosítja-e a tanterv és a Nevelési Terv az esztétikai nevelést? Helyeselhető-e a jelenlegi „kötelező”, a művészeti tárgyakban folyó esztétikai nevelés és a fakultatív foglalkozásokon (pl. szakkörökön) történő esztétikai nevelés viszonya, aránya? Megfelelő mértékben differenciálnak-e jelenlegi tanterveink a tanulók sajátos képességei, hajlamai szerint — megfelelnek-e az egyénítés pszichológiai és pedagógiai elvének?

d) Megfelelően érvényesülnek-e a gyakorlatban a szocialista esztétikai nevelés általános és speciális metodikai elvei? (Pl. az aktivitás elve; a szükséges arány és harmónia az esztétikai nevelés egyes területei között; szerves kapcsolat a nevelés többi területével.) Megvannak-e iskoláinkban a korszerű esztétikai neveléshez szükséges tárgyi feltételek, felszerelés? (Pl. filmvetítő berendezés, magnetofon, korszerű szemléltető anyagok, a szükséges esztétikai és pedagógiai művek stb.)

e) Milyen módszeres eljárásokat alkalmaznak az esztétikai nevelés gyakorlatában — a tudatosságnak, tervszerűségnek milyen fokán? Érvényesülnek-e az esztétikai nevelés folyamán a szükséges pszichikai előfeltételek (pl. hangulati, érzelmi előkészítés; az érdeklődés és aktivitás felkeltése, ébrentartása) és következmények — főleg az esztétikum pozitív érzelmi, serkentő hatása?

f) Milyen eredmények és fogyatékokosságok mutatkoznak az esztétikai ismeretek, jártasságok, készségek, az ízlés terén? Milyen irányú, mennyire széleskörű és mély a tanulók iskolán kívüli esztétikai érdeklődése, tevékenysége [22]?

f) Hogyan kapcsolódik össze a gyakorlatban az iskola és a többi tényező (úttörőszervezet, KISZ, család stb.) nevelése az esztétikai nevelés területén?

g) Milyen objektív és szubjektív forrásokból származó nehézségek, feszültségek mutatkoznak az esztétikai nevelés terén? (Pl. a „gyermekirodalom—ifjúsági irodalom” és az „iskolai irodalom”, a „felnőtt irodalom” viszonya; a gyermek életkori fejlettsége és a modern, a megértéshez széleskörű intelligenciát kívánó műalkotások közti feszültség stb.) Hogyan bidalhatók át, oldhatók meg optimálisan az említett feszültségek, nehézségek?

Minthogy ehelyütt célkitűzésünk csupán felvázolás, a problémák körvonalazása volt, elég volt csupán megpendíteni az említett kérdéseket. Megoldásuk kísérete túlmenne a jelen cikk keretein.

A jelzett tényfeltárás, tudományos elemzés alapján, azzal együtt szükséges azután a rendszeres pszichológiai kutatómunka (a műalkotás, művészi hatás pszichológiája; megfelelő gyermeklélektani kutatások az esztétikai nevelés terén) és az elméleti pedagógiai kutatómunka az esztétikai nevelés további perspektíváinak kimunkálására.

J E G Y Z E T E K, I R O D A L O M

- [1] Vö. Kairov—Goncárov—Jeszipov—Zankov: Pedagógia című tankönyvének (Bp. 1960. Tankönyvkiadó) 345—366. oldalon olvasható koncepciót; jelen cikk szerzőjének álláspontja a Pedagógiai Szemle 1954. évf. 2—3. számában („A szocialista nevelés alapvető kérdései” című cikkben) olvasható.
- [2] René Hubert idézett könyvében az esztétikai nevelés körébe sorolja az artistikus, a filétikus (szeretetre nevelés) és a vallásos nevelést is.
- [3] Pl. az általános iskola mostani reformtanztervében egészében egy kevéssé csökken az énekekre és rajzra szánt óraszám, úgy, hogy a rajzban az alsó tagozatban, az énekben a felső tagozatban van óraszámcsökkenés: a gimnázium reál-tagozatában kissé csökken az irodalomórák száma. Ezzel szemben viszont az ének és a rajz is kötelező tárgyként szerepel a gimnáziumok tanztervében.
- [4] Annak bizonyosságául, hogy az esztétikai nevelés jelentősége nincs csökkenőben, perdöntő jelentőségű az 1962-ben kiadott „Nevelési Terv”. Ez általánosságban is, a követelményeket tekintve is, és a konkrét tevékenységformákat felsorolva is, bőségesen foglalkozik az esztétikai neveléssel. (Konkrétebben: az alsó tagozatban általánosságban a 30—33. és a 41.—42. lapon, a tevékenységformákra konkretizálva a 86—98. lapon olvashatunk. Az ált. isk. felső tagozatára vonatkozóan pedig a 122—127. és a 138—140. oldalakon szól általánosságban a Nevelési Terv, míg a konkrét tevékenységi formákat az V—VIII. osztályban a 178—189. oldalakon tárgyalja.) Egészben a „Nevelési Terv” 45 oldalán esik szó az esztétikai nevelésről, ami az egész Nevelési Terv terjedelmének több mint 30%-át alkotja!
- [5] Azt, hogy mennyire érvényesíthető az esztétikai nevelés az egyes szaktárgyakban, az egyes tárgyak szakdidaktikájának kell részletesebben kimunkálnia; sajnos — a művészeti tárgyakat kivéve — az esztétikai nevelésnek az egyes szaktárgyakban való érvényesítése eddig meglehetősen elhanyagolt terület volt.
- [6] A giccsről és a dekadenciáról egyes konkrét művekkel és művészeti ágakkal kapcsolatban sokat írtak, vitáztak. (Pl. az irodalmi giccsről tanulságos mű Földes Anna: A giccs az irodalomban című tanulmánya, melyben meg is határozza az irodalmi giccs fogalmát. (Bp. 1962. Gondolat Kiadó, 10—18. oldal.)

- A dekadenciáról pl. hosszú vita folyt 1961—62-ben a „Művészet” című folyóirat hasábjain.) Hiányzik azonban a giccsel és dekadenciával kapcsolatban az általános esztétikai-pedagógiai tisztázás, a kérdésnek kellően differenciált, tudományosan és pedagógiailag jól megalapozott kimunkálása.
- [7] Pl. Kairov idézett tankönyvében a 347. oldalon három bekezdésben, mindössze néhány sorban ír a természet esztétikai nevelő hatásáról: ír arról, hogy a művészi tájleírás, tájábrázolás elmélyíti a hazafias érzést: a kirándulások, táborozások fontosak a természeti szépség észrevételezésére; észre kell vétetnünk az emberi munka természet-átalakító hatásának szépségét. Ehhez hasonló példát természetesen más tankönyvekből is meríthetünk. Ennek nyomán vehető fel a differenciáltabb kidolgozás, a részletezés szükségessége.
- [8] Vö. Hegel: Esztétika. — Cherbuliez Viktor: Művészet és természet. Bp. 1893. Magy. Tud. Akad. kiadása. Ford.: Geöcze Sarolta. 128. old. — Benedette Croce: Esztétika. (Bp. 1905. 4. kiad. Rényi kiad. 99—101. oldal.)
- [9] A szovjet geográfusok körében sok vita volt a „természeti táj” fogalmáról. Voltak, akik nem eléggé reálisnak, tudományosan nem eléggé megalapozottnak tartották a „táj” fogalmát (pl. A. A. Grigorjev). Vannak, akik a „táj” fogalma helyébe a „zóna” fogalmát ajánlották (pl. A. N. Szmirnov). Mások viszont fenn tartják a táj fogalmát (pl. L. Sz. Berg, Markov, Szolncev stb.).
- [10] Vanszlov: A szép problémája. (Bp. 1958. Gondolat Kiadó, 141—157. l.)
- [11] Makarenko: Válogatott pedagógiai tanulmányok. (Bp. 1949. 160. l.)
- [12] Makarenko: Válogatott pedagógiai tanulmányok. 102. l.
- [13] Egyes szakpedagógiai (rajzpedagógiai) művekben a mindennapi és a tudományos gondolkodástól elkülönítve, külön kategóriaként is szokás emlegetni a „képszerű” gondolkodást, a „vizuális”, „művészi” gondolkodást. Az ilyen szóhasználat tudományosan nem kellően kidolgozott, ezért homályosságot, félreértési lehetőséget rejt magában. Elhanyagolja azt, hogy mindenfajta gondolkodásban lényeges szerepet játszik a második jelzőrendszer, az absztrakciós jelleg. Hiba lenne ezt a lényeges vonást elhanyagolni és a sajátosan művészi gondolkodást mintegy szembeállítani a mindennapi és a tudományos gondolkodással. E tisztázatlanságból származó homályok, a jelzett koncepcióból leszűrhető egyoldalú, „művésziesskedő” beállítottság a gyakorlatban maximalizmushoz vezet, olyan követelményekhez, amelyek nem egyeztetetők össze az általánosan művelő iskola célkitűzéseivel. Nyilvánvaló tehát, hogy itt a fogalmi kidolgozatlanlagnak, zavarosságnak nemkívánatos pedagógiai következményei adódhatnak.
- [14] A szovjet pedagógiában az egyoldalú tartalmi szemlélettel szemben már régebben is hangsúlyozták a formai, stilisztikai nevelés fontosságát is. Így pl. Amityirov (Ucsityelszkája Gazjeta, 1949. okt. 22. számában) megállapította, hogy a stílus kérdéseinek elhanyagolása „esztétikai nihilizmushoz” vezet.
- [15] Esztétikai nevelési szempontból lényegesek az egyes művészeti ágakat *általánosan* jellemző esztétikai nevelőhatások, lehetőségek (ezekről cikkünknek a művészeti nevelés elején írt része említést tett). Ugyanakkor nem felejtkezhetünk meg azonban az egyes műfajokat, az egyes művészeti tárgyakat speciálisan jellemző nevelőhatásokról, nevelési lehetőségekről sem. Félreértések elkerülése végett hangsúlyozni szükséges itt az *általános és a különös szoros, dialektikus egységét*: amint egyoldalúság lenne, ha figyelmünket pusztán a speciális nevelési hatások, lehetőségek kötnék le, a művészeti neveléssel kapcsolatban.
- [16] Vö. Charlotte Bühler: „Az ifjúkor lelki élete.” (Bp. 1925. Franklin Társ. kiad.) Tóth Béla: A gyermek és az irodalom. (Bp. 1955. Tankönyvkiadó.) — „Olvasó gyermekeink” című kiadvány. (Bp. 1957. Tankönyvkiadó.) — Tóth Béla: Irodalmi érdeklődés a gyermekkorban. (Bp. 1962. Tankönyvkiadó.) — Lakits Pál: Középiskolásaink és az irodalom. (Bp. 1962. Tankönyvkiadó.) — A. G. Kovaljov: Pszichológiája líteraturturnovo tvorcsesztva. Izd. Leningradszkovo Universzitya, 1960.
- [17] Vö. Herbert Read: Geschichte der modernen Malerei. Droemersch Verlagsgesellschaft Knaur Nachf., München—Zürich, 1959. 7. fejezet: absztrakt expresszionizmus, 218—287. oldal.
- [18] A vizualitással összefüggő ábrázolótevékenység fejlesztésének fontosságát kü-

- lön érdemes hangsúlyozni olyan rajzpedagógusokkal szemben, akik elsősorban (sőt kizárólag) a „kiművelt látás”-ban látják az ábrázolási készség lényegét. Ez a felfogás egyrészt metafizikus, egyoldalú, mert az ábrázolótevékenység fejlődésében kizárólag a vizualitásnak juttat helyet. Másrészt szembenáll a tudományos, materialista pszichológia azon alapelvével, mely a megismerés és cselekvés egységét, kölcsönhatását vallja. Harmadsorban pedig az említett koncepció szembenáll a gyakorlati tapasztalatok tömegével is, mert a gyakorlatban nem ritka, hogy fejlett látáskultúrájú emberek nem rendelkeznek ugyanolyan fejlett ábrázolóképesseggel; tehát a vizualitás fejlesztése ugyan fontos és nélkülözhetetlen tényezője az ábrázolóképestség fejlesztésének, de egymagában nem oldja meg az ábrázolóképestség fejlesztését.
- [19] Amint Tyeplov monográfiájában megállapította: „Legkonkrétabb és legközvetlenebb értelemben a zene tartalmát érzések, emóciók, hangulatok jelentik.” (B. M. Tyeplov: A zenei képességek pszichológiája. Bp. 1960. Tankönyvkiadó. 13. oldal.)
- [20] Az előadóművészetek XX. századi fokozottabb iskolai elterjedésének számos általánosabb társadalmi, kulturális és speciális oka, tényezője van. Így pl. hatott az előadóművészet nagyobb népszerűségére a színház, a film, a rádió, a televízió és ezzel együtt a drámai műfajok tömeges elterjedése — nemcsak városban, hanem falun is. Az iskolák szélesebb társadalmi kapcsolatának kiépítése (patronáló üzemek, kultúrműsorok adása társadalmi szervek számára stb.) is határozottan az iskolai színjátszás elterjesztése irányában hatott. Nem ritkán pedig az iskolák gyermekközösségének anyagi (pl. az iskolai műsor jövődelméből táborozás, kirándulás szervezése, iskolai felszerelés tökéletesítése stb.) és erkölcsi sikere is határozott motiváló tényezőként szerepel.
- [21] Vö. Ingrid Gerhartz-Franck: Über Geschehensgestaltungen von Filmen durch Kinder, Berlin—Leipzig, J. A. Barth, 1955. — A Sicker: Kind und Film, Bern—Stuttgart, 1956. Hans Huber Verlag. — Hans Ebeling: Anschauen-behandeln-begreifen. — A. W. Zickfeldt Verlag, Hannover, 1957. 74—83. oldal. — „*Film és ifjúság*” című kiadvány (Bp. 1963. Tankönyvkiadó) főleg 5—24., 118—137. oldal.
- [22] Különösen fontos annak felmérése, mennyiben mutatkozik egyes tanulóknál bizonyos elzárkózás a mai, szocialista életet ábrázoló művekkel szemben. (Vö. Lakits Pál i. m. 84—92. oldal.)

SOME REMARKS ABOUT THE SOCIALIST AESTHETICAL EDUCATION

Dr. JÁNOS BERENCZ

S U M M A R Y

The program of the present study is to sketch out some fundamental and actual problems of the socialist aesthetical education.

First, the author attempts to define the ideas of aesthetical education. In his opinion the socialist aesthetical education consists in making profitable every pedagogical effect of beauty to achieve the purposes of socialist education. After this, the study analyses the general and partial aims of aesthetical education, especially the emotional intensification of our educational process, the assertion of the principle of pleasure. Further, the connection of aesthetical education with intellectual, ideological and moral education is being emphasized.

The Second Part deals with the different spheres of aesthetical education: the aesthetical and pedagogical effects of natural and social environment, the pedagogical results of artistical education. The present article analyses comparatively detailed the aesthetical, psychological and pedagogical effects of nature: which are the total and partial results of natural region, and it deals also with the aesthetical and pedagogical results of human transformation of nature.

Analysing the pedagogical effects of artistical subjects, the study characterises the pedagogical values of literature, fine arts, music, film, radio and television.

The third Part of our study refers to the general methodical principles and problems of aesthetical education, emphasizing the principle of activity and enumerating some mediate and immediate methodical procedures, among them the role of plays. Finally, the Part IV. calls attention to some results, faults and perspectives of our aesthetical education.